

SUSANA FRISANCHO HIDALGO  
(editora)

# ENSAYOS CONSTRUCTIVISTAS



## Capítulo 8



*Ensayos constructivistas*

Susana Frisancho Hidalgo, editora

© Susana Frisancho Hidalgo, 2016

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño, diagramación, corrección de estilo  
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: junio de 2016

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio,  
total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN: 978-612-317-181-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2016-06977

Registro del Proyecto Editorial: 31501361600477

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

# LA ACTIVIDAD PROPIA DESCRITA EN DIARIO PERSONAL POR NIÑAS Y NIÑOS. CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS<sup>1</sup>

*Martín Plascencia González / José Luis Linaza Iglesias*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, documentamos el proceso de creación de un modelo que denominamos microanálisis, que aplicamos a textos escritos por niñas y niños en diarios personales. Usamos la escritura de la actividad propia para la comprensión de la acción y su contexto de producción, asumiendo que con el lenguaje podemos referirnos a nosotros mismos y a nuestra inmediatez, así como a eventos distantes aún sin haber tenido experiencia directa con ellos (Carlson, 2004).

Asumiendo una perspectiva constructivista y sociocultural, entendemos la narración desde dos puntos de vista: como producto de un desarrollo individual y como subproducto de la actividad sociocultural

---

<sup>1</sup> Los datos provienen de la tesis de doctorado en proceso de Martín Plascencia González en el doctorado en Desarrollo, Aprendizaje y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, y se auspició con dos fuentes de financiamiento en México: Fondo Sectorial de Investigación para la Educación (SEP-SEB-CONACYT), en la convocatoria de 2009 (número 145990, periodo agosto 2011-2012) y Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, a través de Innovación y Apoyo Educativo, con apoyo del Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona-Solidaria y el Centro Unesco de Cataluña (periodo octubre de 2012 a junio de 2013). La redacción se realizó gracias a la estancia como profesor invitado en la Pontificia Universidad Católica del Perú con el grupo de investigación Cognición, Aprendizaje y Desarrollo.

de participación. La narración como artefacto sociocultural ayuda a la comprensión de la actividad desde la posición del narrador y por las funciones y procesos complejos que involucra —memoria, habilidades motrices, conocimientos de gramática, operaciones mentales, etcétera—, nos refiere un sujeto cognoscente que discierne y transfigura su actividad en texto, que es una interpretación y construcción de sí mismo.

El humano construye conocimientos sobre lo físico y social gracias a la interacción, al uso compartido de símbolos, a la participación, a la observación y a la operación sobre los objetos. Por tanto, el proceso de socioconstrucción es una transformación. Para un humano, vivir entre humanos requiere de artefactos y de procesos de mediación entre los objetos y sus funciones en el mundo (Bruner, 1972[1995], 2006). Tal como Urie Bronfenbrenner (1987, 1993) planteó con su concepto de ecología de desarrollo, el humano es una entidad dinámica y creciente que participa y se relaciona con su ambiente en un proceso de acomodación mutua, bidireccional.

Algunas filosofías acogieron el ideal ontológico de que el ser humano llegara a ser él mismo y conceptos como personalidad e identidad fueron llevados a la individualidad, a reducir el yo a una entidad autónoma y autogobernable, capaz de ser sin los otros. Así, desde este punto de vista, la existencia humana debiera estar dirigida a conocerse a sí misma y ser autónoma, posicionándose al yo como una entidad aislada e independiente de otras personas. Sin embargo, esto desliga las relaciones profundas entre lo social (pensado como fuera) y el yo (dentro). Estas metáforas de separación yo-otros y dentro-fuera hacen pensar que el contexto está fuera y es lo que influye o significa y que lo de afuera está al servicio de lo de adentro. En cambio, nosotros creemos que el humano es relacional, interdependiente, contextual y cultural (Göncü, 1999; Gergen, 1985; Gergen & Gergen, 1988; Rogoff, 1993)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para una discusión sobre las perspectivas que asumen el ser independiente e interdependiente y las implicaciones psicológicas, véase Marcus y Kitayama (1991).

Nuestra investigación se instala en las áreas de juego y desarrollo moral, con un acercamiento narrativo evolutivo cultural sobre el recreo escolar y la vida cotidiana. Combinamos métodos cuantitativos y cualitativos posicionando al dato como una socioconstrucción que hacemos los investigadores (Luckmann, 2013) de la cual podemos interpretar. Nuestro foco de atención se dirigió a saber si los niños describen su contexto de participación y actividad siendo narradores, por lo que nuestro objetivo es construir un modelo de análisis sociocultural evolutivo de la actividad de sí mismo narrada por escrito, por niñas y niños escolarizados en educación primaria. Para ello, usamos dialécticamente elementos emergentes de la construcción de datos y de la teoría, de modo que contribuyan a la descripción e interpretación de acción y de formas relacional, lúdica y de daño. Buscamos aplicar el modelo al texto usando información provista por el diario y otras fuentes, para contribuir a la comprensión de significados individuo-culturales, observando elementos estructurales y de contenido de la actividad narrada sobre el recreo escolar y la vida cotidiana.

Consideramos que en las interacciones sociales cotidianas es más usual la organización del pensamiento en historias, en sucesos; es decir, de manera narrativa. Para Smorti (2008, p. 71), la narración autobiográfica contiene elementos que limitan lo que se escribirá: secuencialidad de los recuerdos (un antes, un después), organización de acuerdo al idioma, género (narrar sobre sí mismo, donde habrá un personaje), narrar con un objetivo, para contar a otro sobre sí mismo y hacer, a través de la narración, un sí mismo negociable, distribuido y social. La técnica de diario captura eventos, reflexiones, humores, acciones e interacciones cerca de cuando ocurren (Iida, Shrout, Laurenceau & Bolger, 2012), dependiente del narrador. El proceso de narración es constructivo o, mejor dicho, reconstructivo, donde la categoría temporal es resignificada en el presente: dependiente de la memoria y con la selección que se desea mostrar. La «secuencialidad, indiferencia fáctica y su peculiar forma de enfrentarse a lo canónico» son tres características de la narración, según Bruner (2006, p. 66).

## 2. EL ESTUDIO

Partimos de una psicología orientada culturalmente (cfr. Göncü, 1999) y que toma como su objeto de estudio el significado, la acción situada y la transacción, ideas cuya fuente es Jerome Bruner (2004a, 2004b, 2006). Tuvimos un diseño narrativo evolutivo, con dos variantes: transversal y microetnográfico, con la técnica de diario personal como eje, con la cual intentamos captar y respetar el punto de vista de niñas y niños sobre su actividad expresada en narración; en el diseño transversal, a través de un diario sobre el recreo escolar y en el proceso microetnográfico, uno sobre la vida cotidiana y otro sobre cuando se juega y trabaja (sobre etnografía, véase Levine, 2007; Müller, 2006, 2012a, 2012b; Warming, 2011). Para el análisis nos apoyamos en algunas ideas de la teoría fundamentada, por la importancia concedida al dato y la posibilidad de crear conceptos y teoría a partir de ahí (Charmaz, 2003, 2008; Corbin & Strauss, 1990; Mills, Bonner & Francis, 2006).

Propusimos, con la técnica de diario personal escrito (ver tabla 1), contar la historia de un día recién vivido. No hubo diálogo con los narradores sobre lo que cuentan, solo analizamos la actividad textualizada, siendo nuestras preguntas: ¿cómo y qué narran en diarios personales?, ¿qué acciones e interacciones socioculturales escriben?, ¿qué elementos lúdicos y del daño emergen o se transparentan en sus narraciones?, ¿qué cuentan según el ámbito de redacción (recreo escolar, vida cotidiana) y ¿cómo se representan a sí mismos y a los demás en ese marco narrativo?

**Tabla 1**  
**Diseño narrativo evolutivo, procedimiento,**  
**tema de diario personal e instrucción**

Diseño narrativo evolutivo	Procedimiento	Tema	Instrucción (escribe...)
Etnográfico (2012-2013)	Escribir lo que sucede al narrador desde que se levanta hasta que se duerme. Se redactó un diario sobre el día completo y otro sobre cuando juega y trabaja. El tiempo destinado para cada modalidad fue de diez días. La redacción fue en casa.	A. Vida cotidiana.	Lo que te pasa (haces, sientes, vives) durante tu día.
		B. Juego y trabajo.	A lo que juegas y trabajas durante tu día.
Transversal (2011-2012)	Escribir lo que sucede al narrador durante el recreo escolar en cinco días escolares continuos. La redacción fue en el salón de clases después del recreo.	C. Recreo escolar.	Lo que te pasó en el recreo.
		D. Cosas buenas y cosas malas del recreo escolar.	Las cosas buenas y malas que te pasaron en el recreo.

### 3. PARTICIPANTES

Niñas y niños de España (N = 190) y de México (665), de los cuales 19 son indígenas tzeltales y 285, tojolabales<sup>3</sup>. Las edades oscilan entre

<sup>3</sup> Tzeltal y Tojolabal hacen referencia a grupos indígenas y a la lengua que hablan. Radican primordialmente en el sureste de México, aunque ha habido migración a otras zonas del país y a otros países. Proceden cultural y lingüísticamente del maya. No se tiene un registro estable sobre el número de población, pues la mayoría de veces el criterio para la clasificación es si hablan o no la lengua; con ese criterio, para el año 2012 rondaban en 445 856 (371 730, en 2005) habitantes el tzeltal y 51 733 (43 169 en 2005) el tojolabal (INEGI, 2012, p. 38; INEGI, 2009, p. 35). Según descripciones antropológicas y lingüísticas, ambos grupos tienen una cosmovisión, socialización y formas de entender

los 6 y 13 años ( $X = 9,54$ ,  $DE: 1266$  para redacción sobre el recreo escolar;  $X = 9,88$ ,  $DE = 1729$ , para redacción sobre vida cotidiana). La selección fue intencional garantizando consentimiento y autorizaciones de instituciones e individuos. Participaron grupos clase completos en las escuelas estudiadas.

#### 4. RESULTADOS

Admitimos hacer uso de la fragmentación del texto distinguiendo entre temas generales y moleculares (ver análisis temático en Braun & Clarke, 2006), separando en guion-tema, episodio-subtema y acción, la unidad mínima que expresa un hacer.

Al ser producciones únicas multitemáticas y sobre eventos transformados en narración sobre sí mismos, los narradores son autores, actores y agentes. En ese nicho de narración se circunscriben gramatical y culturalmente.

---

algunos ámbitos de la vida diferente a la población que se denomina occidental (Gómez, 2002; Lenkersdorf, 2002a, 2002b, 2002c; Brown, 2010).



Tabla 2  
Distribución de la muestra según país, ciudad-escuela, instrucción y sexo

País	Ciudad-escuela	Instrucción	Sexo		Total diarios	Total participantes
			Femenino	Masculino		
España	Córdoba	C	37	58	95	95
	Córdoba	D	43	52	95	
	Morelia	C	30	28	58	130
		D	41	31	72	
México	Tuxtla Gutiérrez	C	68	62	130	130
	Las Margaritas	D	49	52	101	101
	V. Carranza, ejido tzeltal	C	8	11	18	18
	Las Margaritas, ejido tojolabal	A	140	133	273	285
	B	88	72	160		

Nota: los participantes de la instrucción B ya habían hecho la A. Los grados escolares fueron de tercero a sexto en la instrucción A, de primero a sexto y en la B, de segundo a sexto. Doce participantes solo hicieron el diario de «juego y trabajo», el resto (273) hicieron ambos, el de «Vida cotidiana» y «juego y trabajo». Los diarios fueron escritos en castellano. Una escuela tiene como lengua materna el tzeltal y otra el tojolabal, pero su lengua de alfabetización es el castellano.

**Tabla 3**  
**Modelo de microanálisis**

1. Lectura: leer y revisar el texto escrito.	
2. Segmentación: separar el texto en guion, episodio y acción.	
3. Codificación: localizar componentes y categorías de relación.	
4. Redes: identificar, asociar y comparar con base en edad, grado escolar y sexo.	
a) Red de contenido	Componentes
	Solicitador: solicita al hacedor
	Hacedor: ejecuta
	Objeto: el hacer - tema
	Actor: personas
	Lugar/tiempo: ubicación y temporalidad
	Efecto: consecuencia y a quien involucra
b) Red estructural	Categorías de relación
Componentes en referencia a categorías de relación	
c) Red mixta	Contenido y estructura
5. Interpretación intratextual e intertextual.	
Reflexión teórica y con participantes y elaboración de informe y retroalimentación.	

El primer paso es visar y revisar el texto, la lectura, de la que emergen códigos, memos y conceptos. El segundo paso es la segmentación del texto en acción organizada en episodio y guion. La segmentación es una transición entre el texto escrito y su separación en unidades. Construimos seis categorías que denominamos «componentes de la acción»: hacedor, objeto, efecto, solicitador, actor y lugar-tiempo. La acción es operada por un actor (el hacedor). El objeto es el verbo, el hacer, lo demandado. Esa acción es efecto, pues sucede por algo. El modificador e impulsor de la operación, del movimiento del hacer, podríamos nombrarlo «solicitador»

porque demanda la acción. Además, hay actores que se mueven por el hacer en un tiempo y lugar.

Así llegamos a la codificación, ligada a la segmentación. Gracias a este proceso de codificación, construimos categorías para referir relaciones entre narrador y actores, reportamos las que hasta el momento hemos generado. Usamos símbolos arbitrariamente para la codificación y expresión de las relaciones y no corresponde con otros usos convencionales. En la tabla 4, A es el primer actor en singular o plural mencionado; B, el segundo; y así alfabéticamente; mientras que {■} significa el hacer y tema.

**Tabla 4**  
**Categorías sobre relaciones entre actores**

Nombre (hacer...)	Símb.	Subcategoría y significado
Con otros con los mismos fines	=	Hacer conjunto: A = {■} B
	^^	Hacer con otro paralelamente: A ^^ {■} B
Condicionamente	•	Hacer si y solo si hay un hacer previo: • {■} previa} A {■ actual}
	☀	Hacer para otro condicionado a que él haga (haya hecho, hará) algo por mí. O, puesto que A hizo, hace o hará, B hace, hizo o hará: A {■ previa} ☀ B {■ actual}
Sin obligación directa en el texto	*	Hacer por alguien sin una solicitud directa: *A {■} B
	»	Hacer por una obligación definida para narrador en otro fragmento de su texto: » A {■}
Por obligación	-	Algún elemento del medioambiente (clima, por ejemplo) ocasiona el hacer: - {■} A {■}
	>	Directivo*: hay explícita o implícitamente una demanda: A > {■} B
	<	Subordinarse a la demanda: A < {■} B

\* Los directivos los entendemos, en un sentido similar al de Ervin-Tripp y otros, «actos de control tales como ofrecimientos, requerimientos, órdenes, prohibiciones y otro tipo de movimientos verbales que solicitan beneficios o intentan efectuar cambios en las actividades de los otros» (citado en De León, 2011, p. 87).

Por invitación	§	Un actor sugiere/invita la actuación de un segundo: A § {■} B
Motu proprio	¬	Hacer para otros por iniciativa propia sin directivos de obligación, condicional o sugerencia: A ¬ {■} B
	æ	Hacer para un ente abstracto o un conjunto de actores de manera general-colectiva: A æ {■} B
	þ	Ayudar a la narradora o hacer para ella: B þ {■} A
	^	Buscar o estar en compañía, ir hacia alguien sin directivo explícito: A ^ {■} B
	£	Hacer algo por la narradora (pero no prosocial); por ejemplo, tomarle foto
Fines opuestos	±	Haber un desacuerdo, confrontación o conflicto entre actores: A ± {■} B
	∅	Negar el directivo y justificar por qué: A ∅ {■} B
Compartir la obligación en hacer	<>	Responder a la demanda y obligar a que alguien haga lo mismo: A <> {■} B
	$\uparrow$ > $\uparrow$ <	El actor que demanda se implica en aquello que solicita: A $\uparrow$ > {■} B; o bien, A $\uparrow$ < {■} B (A hace lo que le solicita B, quien también está implicado)
Modificación del curso del hacer	#	Interrumpir un diálogo o hacer: # A {■}
Mención de alguien como si hablara de él	-	Mencionar el hacer de alguien como si hablara de él: - A {■}
Propio	Ó	Hacer por y para sí mismo, sin un actor como solicitador y con efectos directos en sí mismo: A Ó {■}
Diálogo	∞	Dialogar o narrar el discurso de otros, contarse, hablarse: A ∞ {■} B
Daño	¶	Dañar: A ¶ {■} B
Evitación del daño	¥	Sustituir el daño (evitarlo, restablecer el equilibrio, etc.): A ¥ {■}
Juego	Φ	Estar en una situación lúdica: A Φ {■}

El paso cuatro es la elaboración de redes auxiliándose de tres procesos: identificar, asociar y comparar. Hay redes según el contenido, integradas por los componentes, y según la estructura, relación entre actores con las categorías relacionales y los componentes en relación a esas categorías.

Lo siguiente es cruzar al plano de la interpretación del contexto de producción; o sea, en el plano intraindividual-intratextual y en el interindividual-intertextual. En el paso seis, discutimos resultados con la teoría y con participantes y reflexionamos el proceso y la elaboración de informes. Los traslapes, incursiones y alteraciones en el orden de hacer el microanálisis son posibles y necesarios.

Durante el proceso, registramos lo que denominamos «eco-representaciones», elementos socioculturales disponibles para el investigador con los cuales se conecta el texto con el contexto sociocultural del investigador. Es una forma de interpretación de un evento a partir de nuestros conocimientos disposicionales aplicados a ese evento.

## **5. REVISTA DEL MODELO**

### **5.1. Lectura**

Para explorar el modelo, veamos un fragmento del texto transcrito literalmente de la participante 88 (niña de 10 años de edad, cuarto grado, de México e instrucción A):

oy por la mañana mi mama me dijo ya boy a ir a la clase y cuando llegue mis amigas me dijeron que no boy a ir a jugar y yo juege y toco la musica intremos a nuestro salón...

### **5.2. Segmentación**

Hay tres temas: ir a clases, invitación a jugar y jugar, y entrar al salón de clases, expresado en guiones y las cuatro acciones en viñetas:

- Guion 1: a) oy por la mañana mi mama me dijo ya boy a ir a la clase

- Guion 2: b) y cuando llegue mis amigas me dijeron que no voy a jugar c) y juege
- Guion 3: d) y toco la musica intremos a nuestro salón

Los dos primeros guiones contienen directivos, de la mamá y de la amiga. La diferencia notable está en los efectos: mientras que uno está dirigido a la niña, el dos integra a la narradora en una actividad, creando actividad conjunta. Por tanto, el solicitador «amigas» se implica en la acción; el solicitador «mamá» no está operando conjuntamente, pero participa con su solicitud.

### 5.3. Codificación

Para la codificación, usaremos los símbolos de las categorías de relación.

Tabla 5

Ejemplo de codificación, acciones codificadas y categorías relacionales

Codificación de primera acción	Texto: «oy por la mañana mi mamá me dijo ya boy a ir a la clase»						
	Solicitador	Objeto	Hacedora	Efecto	Lugar	Tiempo	Actores
Mamá > Obligación	{ me dijo ya boy a ir a la clase}	Narradora	Narradora	/ Casa ^ Escuela	Oy por la mañana	Mamá Narradora	
Guion	Acciones codificadas						Categoría relacional
1	Mamá > {dice ir a la escuela} Narradora / Casa ^ Escuela						Obligación
2	Amigas γ > § {Jugar} Narradora / Patio escolar						Invitación
	Narradora γ < § {jugar} Amigas / Patio escolar						
3	- {tocó la música} Nosotros {entramos} / Patio escolar ^ Salón						Obligación

#### 5.4. Redes

Para establecer las redes, se identifica elementos, entre ellos componentes y deícticos, rasgos orientadores y referenciales de las expresiones de una lengua, los cuales requieren de un contexto para interpretar su referencia; es decir, un texto en referencia al contexto. Si definimos los actores (mamá, narradora, amigas), los hacedores (narradora, amigas, nosotras), los lugares (casa-escuela, patio, patio-salón), los tiempos (hoy por la mañana, ya, antes de clases), los solicitadores (mamá, amigas, música-horario) y los objetos (dijo, voy a ir, llegue, dijeron, voy, jugar, juegue, toco, intramos), y si tenemos más texto de esta participante, haríamos un mapa de relaciones: estructurales, sobre la base de categorías relacionales y deícticos; así como de contenido, componentes.

Nos interesó saber cómo son transcritos los actores en la narración y su posición espacio-temporal ayudándonos de la deixis (Levinson, 1979, 2006; Lozano, 1988); la cual, de acuerdo a Barriga, hace alusión a «aquellos rasgos orientadores de la lengua, relacionados con el lugar y tiempo de la expresión» (2002, p. 173). Para ello, se usan pronombres, adverbios y el aspecto gramatical-verbal. La deixis del primer guion coadyuva a ver adverbios temporales que ubican en un determinado momento (hoy, por la mañana, ya). Sitúan el momento en que ella («mi mamá») dice lo que hay que hacer y ubica la acción en el tiempo. Los aspectos verbales dan una idea de que la acción está finalizada y la utilización de un presente y un infinitivo indican una acción a desarrollarse en el futuro inmediato. Los pronombres personales «me» y la desinencia en «voy» refieren a la narradora. Ella (mamá), que es de mi propiedad (mi), imperativamente solicita que yo (la narradora) vaya de aquí (casa) a allá (escuela). Por tanto, ambos están aquí (narradora y ella) y ella solicita que la narradora vaya hacia allá. La relación es asimétrica y unidireccional: ella demanda a narradora.

El lugar donde ocurre es el tránsito casa-escuela y los efectos de asistir son sobre la narradora.

El guion dos establece un tiempo (cuando llegué), que cumple el directivo de la madre (venir de allá, a aquí). Se reposiciona el yo-narradora en el aquí. Las amigas, que son mías (pronombre posesivo), me (pronombre personal) dijeron que si voy a jugar («¿no vas a jugar?», una forma típica de preguntar en el castellano mexicano usando un negativo). La que llega (narradora), a través de la participación, se incluye en la acción en una nueva ubicación espacio-temporal: aquí (en el patio) y ahora (antes de entrar a clases) para hacer la actividad de participación «jugar». Se trata de una interacción y de la inclusión para crear la actividad conjunta «juego». El juego es una opción sociocultural para usar el espacio de tránsito entre casa y escuela. Aquí nos preguntamos si cuando los adultos no están presentes se transforman espacios y tiempos en juego. La amistad en estas niñas permite invitar a la que llega para que juegue, muy diferente a quien llega, no es invitado y daña (vid infra participante 27, guion cinco).

En el guion tres, aquello (música) solicitó desplazamiento (del aquí, ir allá, al salón) que es hecho.

### 5.5. Interpretación intratextual

- Guion uno: la mamá en casa hace un directivo a la narradora de que vaya a la escuela. La mamá no se implica en realizar la acción que solicita, sí en estar al tanto del horario en que la niña debe ir a la escuela. Esto refiere una función amplia de responsabilidades de las madres con las hijas de asistirles en recordatorios para hacer labores; es decir, mediar en sus procesos de responsabilidad.

La narradora hubiera podido comprimir la acción como «asistí a clases»; pero decide incluir lo que es dicho por su madre. Niñas y niños tojolabales narran esa interdependencia a modo de contarnos los diálogos, lo que se dijo.

- Guion dos: el solicitador «amigas» hace ya la acción «jugar» y su intención es crear un escenario lúdico sincrónico y espacial común con el demandado, incluir e incluirse.



- Guion tres: el horario escolar produce interrupción inmediata de actividad y cambio a otra: ir del patio al salón de clases.

Estas acciones muestran por un lado la asimetría (decir qué hacer sin implicarse) y la simetría (invitar a hacer implicándose); y, por otro, los campos y espacio-temporalidades en que cada actor interviene.

La interpretación intratextual comprende lo que se sabe del narrador sobre la base de su producción escrita. La interpretación intertextual requeriría traer a comparación narraciones de otros autores. Así, el texto propio y el ajeno en diálogo pintan el panorama de la actividad en el contexto para el grupo de edad. Como ejemplos de intertextualidad, vimos en textos de participantes tojolabales la recurrencia al río para ir a bañarse y como espacio importante para la vivencia compartida con pares; varios textos aluden a esa experiencia. También tojolabales y tzeltales narran diálogos como parte constitutiva de su narración.

## 6. ASPECTOS INTERPRETATIVOS USANDO LA DEIXIS

Se revisará un texto de la participante 240 (niña, 9 años de edad, cuarto grado, España, instrucción D). Nos auxiliamos de conceptos de pragmática teniendo como eje la deixis (social, personal, espacial y temporal), el aspecto gramatical (en cursivas), los pronombres (en versales) y los adverbios (subrayados):

Cosas buenas que te pasaron en el recreo

ME reúno con un buen GRUPO DE AMIGAS. NOS contamos muchas cosas divertidas. Jugamos mucho y NOS divertimos. Sabemos decidir sin peleas. NOS hacemos muchas bromas.

Cosas malas que te pasaron en el recreo

A veces las amigas se van. HAY peleas. NOS enfadamos porque no NOS gusta el juego. Que vienen y NOS molestan!

La narradora se «reúne» con amigas. La deixis muestra el desplazamiento de la narradora al «ellas», que incluye en un grupo calificado como bueno. El aspecto verbal es el presente marcado como un estado habitual. Luego, a través del pronombre plural inclusivo «nos» y la desinencia verbal plural, narra que se cuentan cosas divertidas, que están calificadas por un adverbio de cantidad («muchas»). La narradora se transforma en la acción en un nosotros inclusivo donde tiene una participación activa («contarse»). Siguiendo con la noción de participación colectiva hacia el «jugamos mucho». Nuevamente, califica con un adverbio de cantidad la participación en el juego y transforma el adjetivo «divertidas» en verbo y asume que los que jugamos nos divertimos. Esta transformación es una cualificación del estado emocional experimentado al jugar: sentir que nos divertimos. A través de un verbo, expresa que saben decidir sin peleas. Hacerse bromas, que supone un daño calculado en un ambiente lúdico, refiere participación inclusiva en un espacio comunitario.

En las cosas malas, hay diferencias con las buenas. La primera es en el aspecto verbal: narra las cosas malas como hechos ocurrientes presentemente. No hay un anclaje temporal de las acciones a lo sucedido ese día y la narración rompe la demanda de contar lo que sucedió ese día, para hablarlo en términos de un estado general: lo que ocurre «a veces». La primera acción («A veces las amigas se van») no parte de sí mismo. Habla de ellas, el campo deíctico está marcando la distancia de ellas, que se van, de alguna parte —no necesariamente de mí— hacia otra. La deixis de tiempo, del adverbio «a veces», demarca un estado latente en que hay una presencia inconsistente segura. Luego, «hay peleas» no indica peleadores, sino habla de la existencia y de su vigencia: «hay».

Después, «Nos enfadamos porque no nos gusta el juego» refiere estados afectivos. Ahora sí el narrador se inserta en el plural inclusivo y admite que hay enfado porque «no» les gusta el juego. El adverbio de negación «no» aparece en un conflicto, porque subyace un principio deontológico de obligación: «debería gustarnos el juego».

Las acciones del último guion («Que vienen y nos molestan!») marcan deíctico de lugar y traslado (venir), así como un tipo de relación (molestia). Personas indefinidas vienen (de allá vienen a aquí). El espacio era del nosotros y otros ingresan y transgreden ese espacio (nos molestan). La narradora anotó un signo de admiración para hacer notable el molestar, que es un daño inespecífico para el lector; ya que solo se conoce como desagradable, pero no se puede clasificar en taxonomías de agresiones porque puede implicar uno o varios tipos.

La interacción con amigas está demarcada con el adverbio de cantidad «mucho», en contarse, jugar y hacerse bromas. Califica con el adjetivo «divertirse» y el verbo «divertir»; por tanto, se hicieron mucho y están asociadas a lo divertido. Son seis ámbitos relacionales: reunirse, contarse, jugar, divertirse, hacer bromas y saber decidir sin peleas. Este último admite la capacidad para la autorregulación del grupo para decidir; usan dos verbos que indican procesos racionales: sabemos y decidir, y el objeto que complementa es sin peleas. La calificación de su grupo de amigas como bueno habla de la comodidad que tiene con la afiliación.

El adverbio temporal «a veces» rompe la reunión descrita en las cosas buenas: las amigas se van, hay peleas, hay quienes molestan y se enfadan porque el juego no les gusta. Las cosas malas son acciones presentes que contradicen lo escrito en las buenas que son culminadas. Algunos eventos negativos suceden al interior del funcionamiento del propio grupo, amigas se van (enfadarse porque no gusta el juego); de extraños al grupo (vienen y nos molestan); o inespecífica (hay peleas). Surge aquí la pregunta si el distinto uso aspectual en cosas buenas y malas, pasado en las primeras y presente en las segundas, es accidental, banal, o se relaciona con algún significado.

### 6.1. Cosas que te pasaron en el recreo

El texto de la participante 27 (niña, 9 años de edad, cuarto grado, México, instrucción C) se segmenta en guiones. Aparece un número romano antes

de cada párrafo para indicar el día de narración, en números arábigos entre corchetes el guion, los adverbios subrayados y los pronombres en versalitas:

- I. [1] Solo comí MI comida [2] y ME puse a caminar [3] y también ayudé a MI compañera con un trabajo SUYO [4] y algo malo es que una compañera casi ME giró el brazo para atrás, ME lastimó un poco.
- II. [5] Hoy en el recreo ME pusieron a cargo de unos niños molestos y LES tenía que decir cuando ya podían salir a SU recreo, uno de esos niños es muy grosero, todo el tiempo ME dice cosas ofensivas pero YO no le hago caso, [6] hoy a una amiga MÍA LE pegó la locura y se puso a correr y si no a golpearse a ELLA MISMA, fue de lo peor [7] y a otra amiga MÍA ME jalaba MIS mallas, ME las bajó un montón, por suerte MI vestido no se levantó, [8] luego de todo ESO el maestro ME puso a cargo de la puerta o sea NADIE podía entrar al salón y sentí muy feo decirle no a MI mejor amiga que se llama Carmen, además, ME hizo una carita de perrita triste, ME dio cosa que ME hiciera ESO, guau que raro fue ESO
- III. [9] Pasó que ME quise morir y todavía quiero [10] y no comí nada solo ESO
- IV. [11] Organicé a un equipo [12] comí, [13] caminé [14] y traté de no golpear a un compañero llamado Donovan porque ME enloqueció.
- V. [15] ME lastimé la voz ensayando con algunos compañeros y [16] no comí NADA.

**Tabla 6**  
**Codificación de la acción sobre la base de categorías relacionales**  
**(participante 27)**

Día de narración, guion y acción codificada			Categoría relacional
I	1	Narradora Ó {comí mi comida}	Propio
	2	Narradora Ó {me puse a caminar} / Patio	Propio
	3	Narradora ¬ {ayudé con un trabajo suyo} compañera	<i>Motu proprio</i>
	4	Compañera ¶ {casi girar el brazo para atrás, me lastimó un poco} Narradora	Daño
II	5	Maestro-a > {pusieron a cargo de niños molestosos} Narradora	Obligación
		Narradora > {decir cuando salir al recreo} Niños molestosos	Obligación
		Niño Molestoso ¶ {es grosero, me dice cosas ofensivas} Narradora / Todo el tiempo	Daño
		Narradora ¥ {no hacer caso} Niño Molestoso	Evitación del daño
	6	* {le pegó la locura} Amiga mía ¶ {correr y golpearse} Ella misma	Daño
	7	Amiga mía ¶ {jalaba mis mallas} Narradora	Daño
	8	Maestro > {a cargo de puerta, no podían entrar al salón} Narradora ¶	Obligación/ Daño
		Narradora < * {decirle que no a mi amiga, que pusiera carita de perrita triste} ¶ Amiga	Daño
	Narradora ¶ {sentirse mal}	Daño	

Día de narración, guion y acción codificada			Categoría relacional
III	9	Narradora Ó ¶ {me quise morir y todavía quiero} / Hace rato y ahora	Propio/ Daño
	10	Narradora Ó {no comí nada}	Propio
IV	11	Narradora - {Organicé} Equipo	<i>Motu proprio</i>
	12	Narradora Ó {comí}	Propio
	13	Narradora Ó {caminé}	Propio
	14	Narradora ¥ {traté de no golpear a un compañero llamado Donovan porque me enloqueció}	Evitación del daño
V	15	Narradora Ó ¶ {me lastimé voz} ^ {ensayar con Compañeros}	Propio/ Daño
	16	Narradora Ó {no comí nada}	Propio

## 6.2. Interpretación intratextual

Los guiones son «comer» (1, 12), «caminar» (2, 13), «ayudar» (3), «organizar equipo» (11), «dañar» (4, 5, 6, 7, 8, 9, 15), «no comer» (10, 16) y «evitar dañar» (14).

El profesor, en guiones cinco y ocho, es narrado con una relación de obligatoriedad que produce indirectamente daño a la narradora, al exponerla a un grupo de molestosos y particularmente a uno que «todo el tiempo me dice cosas ofensivas» y al enfrentarla a su amiga. Esas obligaciones depositadas en ella y que organizó equipo hablan de un rol similar al de líder. La narración es sobre lo que le pasó y no le pasó. En lugar de omitir y no contar el «comer», se cuenta que no se hizo. Esto habla de la canonicidad «comer» y la violación de no hacerlo. La narración nos cuenta la intencionalidad (estados mentales). El daño, presente en

siete guiones, expresa daño hacia sí mismo accidental e intencional y daño intencional y no intencional hacia otros.

En la narración, aparecen dos palabras para designar la relación con pares del mismo sexo: «amiga» y «compañera»:

- «ayudé a mi compañera con un trabajo suyo».
- «y algo malo es que una compañera casi me giró el brazo para atrás, me lastimó un poco».
- «hoy a una amiga mía le pegó la locura y se puso a correr y sí no a golpearse a ella misma, fue de lo peor».
- «y a otra amiga mía me jalaba mis mallas, me las bajó un montón, por suerte mi vestido no se levantó».
- «y sentí muy feo decirle no a mi mejor amiga que se llama Carmen, además, me hizo una carita de perrita triste, me dio cosa que me hiciera eso, guau que raro fue eso».

La compañera aparece como a quien se le ayuda y la que lastima. Por la amiga hay preocupación porque se lastima intencionalmente y la narradora se sintió mal de haberle negado algo. Hay expresión de sentimientos: «fue de lo peor», «me dio cosa», «que raro fue eso», «guau». Al no preguntar al narrador sobre lo que nos provoca el texto o la ampliación de información del mismo, nos enfrentamos con dudas, como lo que sucede a la hora de categorizar el guion siete, el cual había sido categorizado como «daño físico indirecto»; pues, a través de objetos personales y de ámbito privado como es la ropa, causó malestar. La duda es si se refiere a un daño o a una situación lúdica comprensible en una situación de amistad, porque la presunta transgresora es amiga y cierra la frase con la metáfora «por suerte mi vestido no se levantó»; la situación pudo quedar en el ámbito de la incomodidad, pero no llegó a un daño.

Para la relación con el sexo opuesto (los niños), se usa artículos indefinidos: «unos niños molestosos», «uno de esos niños es muy grosero», «traté de no golpear a un compañero». Y la relación con ellos es atravesada

por situaciones de daño: «molestosos», «groseros», «hacen enloquecer». Esto hace retornar al uso de los pronombres y artículos y su importancia en la narración.

### 6.3. Uso metafórico

Algunos participantes (como la 27) hacen uso de metáforas, conceptos con los que describen e interpretan eventos cotidianos (cfr. Lakoff & Johnson, 2001), dándole a las palabras usos figurados en lugar de literales. Comenzando con el adverbio «solo», que restringe la experiencia, como si hubiera una deontología que indicara que debe hablar sobre una cantidad o tipo de hechos y usa ese adverbio para indicar específicamente los vividos.

La metáfora «me lastimó un poco» indica la graduación con que se puede lastimar con efectos de daño menores. El uso de «todo el tiempo» implica una idea de saturación de dañar, circunscrita como dicho tiempo; además, la relación entre actores está demarcada por una temporalidad absoluta. Esto da una idea de la sensación de malestar en la narradora y la forma en que expresa su experiencia respecto al daño aludiendo a una situación de persistencia, uno de los tres elementos incluidos en las definiciones conceptuales de *bullying*.

En la metáfora «le pegó la locura», un desorden o descomposición de la normalidad se adhirió a la hacedora; además, la locura por antonomasia es anormalidad, desviación. La explicación de por qué alguien se autoagrede puede ser pensada como un acto de locura. La metáfora «me enloquecí», usa el conocimiento que se tiene sobre lo que está asociado a la locura, a entrar en ese proceso de enloquecer. Esta niña usa la descripción de la locura para explicaciones en las que el daño actual o potencial «inesperado» adviene, en tanto que usa etiquetas estables para describir a los que ya dañan, a los molestosos.

«Bajar un montón» hace referencia a una situación que emula la gravedad y la transgresión de la permisividad de algunos actos; así, bajar las mallas cruzó el límite de lo permisible, pues fue un «montón» (mucho).



La suerte, como otro apéndice metafórico, sirve a la narradora de base para menguar la sensación de daño.

La metáfora «me hizo una carita de perrita triste, me dio cosa que me hiciera eso, guau» tiene sentido metafórico tanto el acto descrito en sí (hacer como perrito y lloriquear), como la descripción del acto por la narradora, pues utilizan elementos de compasión depositados en una mascota cuando se siente castigada. La frase «me dio cosa» refiere a una situación emocional. Referencia a ello puede encontrarse en una frase igual: «ya me dio cosa», usada por el personaje televisivo mexicano Doctor Chapatín, creado e interpretado por Roberto Gómez Bolaños. Esta narración muestra la porosidad de los discursos socioculturales en la conformación del propio.

El no comer transgrede la rutina «comer». Se supondría que al decir «no comí» se entendería que no hubo ingesta de alimentos de ningún tipo. El «nada» exagera la situación para mostrar su gravedad; así, se conserva como adverbio de cantidad y de negación simultáneamente.

#### 6.4. Los adverbios

El adverbio de afirmación «también» se usa en la acción prosocial «ayudar». La negación en «tratar de no golpear» marca la dificultad de la narradora para no responder agresivamente a una situación agresiva. Para los daños «girar el brazo», «lastimar», «decir cosas ofensivas» y «me hizo carita de perrito triste», se usa adverbios de cantidad. El adverbio de tiempo indica obligaciones y daño circunscrito a una temporalidad: «me pusieron a cargo», «me puso a cargo de la puerta» y «querer morir».

El uso de adverbios se caracteriza porque «su presencia o ausencia no modifica esencialmente la estructura del nexus oracional, aunque algunos adverbios cambien —eso sí— el aspecto psicolingüístico y la modalidad de las oraciones» (Hernández, 1974, p. 48). Cada adverbio podría ausentarse del texto; pero, al estar presente, marca la acción de formas específicas. Adverbios de cantidad, tiempo y negación son usados para los eventos negativos y un adverbio afirmativo es usado para ayudar.

Esta narradora describe actos físicos («me jalaba mis mallas») y actos de pensamiento («pasó que me quise morir y todavía quiero»). La narración comunica pensamientos y otros procesos internos de significación de la experiencia.

### 6.5. Interpretación intertextual

La intertextualidad expresa el texto de uno en tanto el texto de otro u otro texto de sí mismo. Llama nuestra atención que en esta niña ningún guion alude a jugar, siendo que es la actividad más concurrente en los textos sobre recreo escolar de otros participantes (cfr. Romo & Plascencia, 2012). Esta ausencia o desrutinización nos refiere la posición del daño en su vida, o al menos en el espacio del relato.

### 6.6. Categorías relacionales

Anotaremos un ejemplo (participante 90, niña, 10 años de edad, cuarto grado, México, instrucción A) en que solamente presentamos las categorías relacionales. Este texto no es transcripción literal; se corrige ortografía para facilitar lectura. Aparecerá en número romanos el día de la narración y, entre corchetes antes del texto, el número de guion en números arábigos; cuando haya más de una acción en un mismo guion, esta irá con letra minúscula ordenada alfabéticamente y, en versalitas, el nombre de la categoría de relación:

- I. [1 OBLIGACIÓN] Me dijo mi mamá que voy a tomar mi café. [2a OBLIGACIÓN] Y cuando termino de tomar mi café me dice que vaya a lavar mi traste [2b DIÁLOGO] y cuando termino de lavar mi traste mi mamá me dice: ¿ya acabaste de lavar tu traste?, contesto: ya mamá. –Bueno–, dice. [3 OBLIGACIÓN] Ven a tomar tu pozol [4 OBLIGACIÓN] y vete a uniformar que ya voy a ir a la escuela. [5a MOTU PROPRIO] Y paso a llevar a mi amiga y [5b PROPIO] vengo a la escuela. [5c DIÁLOGO] Me dijo voy a prestar (pedir) un mi balón con el profe M. [6a OBLIGACIÓN] Cuando

tocó la música vengo a entregar mi balón. [6b PROPIO] Y entro a la escuela (salón). [7 OBLIGACIÓN] Cuando toca la música de hora del receso vengo a tomar mi pozol. [8 OBLIGACIÓN] Cuando toca la música de salir me quedo al aseo del día martes [9 CONDICIONALMENTE] y cuando termino de hacer el aseo me voy a mi casa [10 OBLIGACIÓN] y me dijo que ya voy a comer [11 OBLIGACIÓN] y me dijo que ya voy a desgranar mi maíz [12 OBLIGACIÓN] y me dijo que ya me voy a bañar. [13a PROPIO] Y me fui a casa de mi tía [13 b OBLIGACIÓN] y cuando llego a su casa me dijo que venga a comer mi tortilla [14 DIÁLOGO] y cuando es noche me dijo ya vas a ir a tu casa –sí, hay vengo mañana-, -está bien- [15 OBLIGACIÓN] y cuando ya estoy en mi casa me dijo mi mamá que ya voy a tomar mi café [16 OBLIGACIÓN] y me dijo que voy a lavar mi traste [17 OBLIGACIÓN] y cuando termino de lavar mi traste me dijo ya vete a escribir mi (tu) tarea. [18 DIÁLOGO] Y cuando termino de hacer mi tarea me dijo y cuando termino me dijo que si ya voy a dormir –sí.

- II. [19 OBLIGACIÓN] Y cuando me levanto (me dice) ya ven a tortiar y [20 OBLIGACIÓN] cuando termino de tortiar me dijo que ya voy a tomar mi café [21a COMPARTIR OBLIGACIÓN] y cuando termino de tomar mi café, como no hay clases, me dijo mi mamá que vamos a la milpa [21b COMPARTIR OBLIGACIÓN] y fuimos a trabajar, [21c COMPARTIR OBLIGACIÓN] a traer maíz. [22 POR INVITACIÓN] Y cuando regresamos de la milpa (me dijo) si ya quieres comer ya ven, [23 DIÁLOGO] y ¿ya vas a dormir? –Ya-le dije a mi mamá, [24 DIÁLOGO] “hay vengo mamá es que tengo trabajo por equipo” – [24b DIÁLOGO – OBLIGACIÓN] y si tienes tarea de equipo ya vete a bañar y ven a tomar tu pozol-. [25a MOTU PROPRIO] Y fui a su casa de mis compañeras [25b DIÁLOGO] y me dijo mi compañera “¿ya llegaste?”, -sí (le dije)-. [25c PROPIO] Y empezamos a hacer mi tarea [26 PROPIO] y cuando terminamos de hacer mi tarea me regresé a mi casa [27 OBLIGACIÓN] y me dijo mi mamá que ya voy a limpiar mis trastes. [28 COMPARTIR OBLIGACIÓN] Cuando termino

de lavar mi traste me dice que vamos a la milpa a traer maíz [29 OBLIGACIÓN] y cuando salimos de la milpa, regresamos y dice mi mamá que ya voy a bañar [30 OBLIGACIÓN] y dice que voy a lavar mi traje en el río [31 OBLIGACIÓN] y cuando regresé de lavar mi traje me dijo que ya voy a comer [32 POR INVITACIÓN] y mi mamá me dice que si quiero ir a casa de mi tía. [33 MOTU PROPIO] Y cuando llego a casa de mi tía me regaló un mi mango.

- III. [34 PROPIO] Y cuando me levanté a las 4 de la mañana fui a pasar mi maíz en el molino [35 PROPIO] y cuando regresé fui a lavar mi traste [36 PROPIO] y cuando termino de lavar mi traste fui a tortiar. [37 OBLIGACIÓN] Cuando ya es hora de ir a la escuela me dijo mi mamá (fin de narración).

Aunque estructuralmente las obligaciones son idénticas, suponen diferentes efectos. Por ejemplo:

- Mamá > {dijo que voy a tomar mi café} Narradora/Casa
- Mamá > {dice que vaya a lavar mi traste} Narradora/Casa

Ambas refieren que la mamá dio un directivo que obliga («debes»); pero en la primera, los efectos benefician a la hacedora y, en la segunda, los efectos son menos claros, aunque sí repercuten también en ella.

Al repasar la estructura y contenidos, advertimos interdependencia con la madre, con las amigas y con la tía. Es curioso que se narren en mayor proporción lo que otros dicen o hacen respecto a sí mismo; pero no se antepone la acción propia como el eje deíctico. Sí se narra sobre sí, pero en relación a los otros. Acá recordamos el *self* transaccional del que nos habla Bruner (2004).

La madre da directivos centrados en efectos para la niña narradora, como estar al cuidado de que coma, vaya apropiadamente a la escuela, cumpla con deberes escolares y cuide su higiene. Los efectos para la narradora en los directivos en acciones de comer, uniformarse, bañarse y hacer la tarea están en los guiones 1, 3, 4, 10, 12, 15, 17, 20, 24, 29, 30, 31 y 37; los directivos para las acciones de lavar los trastes, tortiar y

desgranar, que tienen sus efectos en torno a la familia, son 2, 11, 16 y 19; además, la tía da un directivo y es con efectos directos en la niña (guion 13). Si hubiéramos visto solo las categorías relacionales en abstracto, diríamos que la narración de la niña está plagada de un sistema deontico de obligación, donde los adultos tienen una continua intervención en sus acciones. Si bien hay participación de adultos, redundante en beneficios de la hacedora, tanto de sí misma individualmente como de su familia.

## 7. CONCLUSIONES

A través del análisis de textos en diarios personales, hacemos notar sistemas deonticos y volitivos presentes abiertamente y tácitamente. El modelo se engendra, desde la información transformada en dato, en un devenir entre lo que el texto dice y nuestra lectura. No nos despojamos de nuestra sociocultura para intervenir y desmembrar el texto como una forma de aproximación. Paseábamos en ocasiones firmes y otras quebrantados, lanzando atrevidamente interpretaciones e intentando atarrayar en datos y conceptos, a fin de crear un modelo de transcripción interpretativa que asumiera que el investigador permea los datos a través de su subjetividad y objetividad supuestas; que la lectura es siempre interpretativa a manera de un texto superpuesto a otro texto ligado, que la profundidad de nuestro texto en relación al de los participantes depende de nosotros como intérpretes y de los medios de que dispongamos: conceptuales-teóricos, intuitivos, información sobre los participantes, etcétera. También, asumimos que el narrador usa sus recursos para representarse en su texto. Es, por tanto, una aproximación interpretativa a sí mismo a través de la escritura.

Nuestro modelo está integrado por pasos flexibles cuyos límites difusos invitan a no ser secuenciales. No es un modelo que se aplique una vez linealmente y se tenga el análisis; antes bien, sugiere una recomposición en cada acercamiento. Ir al texto continuamente. Aprovechamos, luego de ver los escritos, conceptos de pragmática como la deixis y metáfora. Tomamos

de Bajtin, Bruner, Gergen, Lenkersdorf y Smorti ideas alentadoras para considerar la narración y el proceso narrativo como una forma de estar en el mundo, como una forma de comunicar el sí mismo polifónico, distribuido, transaccional, relacional y nosótrico.

Por ahora hemos construido y comentamos aquí las categorías relacionales, guía de nuestro acercamiento a la deontología de la actividad narrada, mismas que pudieran discutirse, por ejemplo, en torno a categorías de interacción como las descritas por Nira Granott (1993). Hemos observado cómo los eventos de narración se pliegan continuamente hacia una existencia contextualizada con otros en los diarios de niñas y niños tojolabales; no es por tanto la actividad narrativa en diarios una actividad puramente «yoica». En el caso de niñas y niños españoles y mexicanos no indígenas, hay también referencia a otros; pero el eje deíctico y la organización de las categorías relacionales es desde sí mismo en la mayoría de los casos y son los protagonistas de las acciones que narran. Reflexionamos ahora si estos fenómenos de narración se deben a que los tojolabales narraron su vida cotidiana y los demás participantes su recreo escolar o sí, por ser el castellano la segunda lengua en tojolabales, aunque la primera en términos de literacidad, se relacione con el estilo narrativo.

Finalmente, nuestra decisión fue revirar nuestra forma de investigar; es decir, pasar del control, fiabilidad y la pretensión de predicción, a un procedimiento de construcción intentando acceder al significado, a considerar que —como dice Bruner (2006)— lo que se dice es tan importante como lo que se hace. Revisando nuestro transitar por esta investigación, caemos en cuenta de eso. Fuimos del querer ver lo que niñas y niños hacían y decían de lo que hacían —en la forma en que nosotros proponíamos— a finalmente reposar en lo que nos cuentan del mismo modo en que ellos confiaron en que lo que cuentan tiene un valor.

El microanálisis tal cual lo concebimos usando los textos escritos nos permite conocer, respecto a la actividad narrada:

1. Contexto de participación.

2. Desarrollo de la capacidad narrativa escrita individual.
3. Vivencias y su valoración.
4. Agencialidad.
5. Interacción contextualizada.
6. Ámbitos morales de la relación y categorías relacionales.
7. Mapas sociofamiliares de acción.
8. Interdependencia.
9. Contenidos que se refieren a acciones relacionales, lúdicas y deóntico-morales.

Nosotros no separamos la historia en elementos, como comenta Bruner (2006) que hace Burke al separar en actor, acción, una meta, un escenario y un instrumento. Antes bien, observamos a todos ellos como parte de la acción y a lo que Burke llama «acción» nosotros denominamos «objeto».

Una inspiración para elegir la técnica del diario personal escrito fue convencernos que el pensamiento narrativo y la narración son formas de construcción de la vida y una forma de organizar el pensamiento y la interacción social (Bruner, 2004[1987]; Murray, 2003; Smorti, 2008) y que la comprensión de actividades individual y cultural son inseparables (Göncü, 1999; Rogoff, 1993); o como Barbara Rogoff propone y sostiene: «[...] los esfuerzos individuales, las estructuras socioculturales y la participación en ellas son inseparables, se trata de intereses mutuamente enraizados» (1993, p. 53). Nuestro análisis va en esa dirección: proponemos un análisis en el plano intratextual e intertextual, recurriendo a la extratextualidad, que nosotros nombramos como «contextos de producción», admitiendo la coexistencia e interdependencia de lo individual y lo sociocultural.

El narrador es un compilador de acciones que testifica y textifica. Testifica en el sentido de que da verosimilitud como yo significativo y a su vez textifica porque transforma esa vivencia subjetiva en un texto escrito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga, Rebeca (2002). De lo próximo a lo lejano: un análisis comparativo de deícticos en el habla infantil. En: Rebeca Barriga, *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "Un solícito calentote"* (pp. 173-186). México: El Colegio de México.
- Braun, Virginia & Victoria Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, Urie (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En: Robert H. Wozniak & Kurt W. Fischer (eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, Penelope (2010). Todo el mundo tiene que mentir en tzeltal: amenazas y mentiras en la socialización de los niños tzeltales en Tenejapa, Chiapas. En: Lourdes de León (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 231-272). México: Ediciones de la Casa Chata.
- Bruner, Jerome (1972[1995]). La inmadurez: su naturaleza y usos. En: José Luis Linaza (comp.), *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 45-74). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome (2004[1987]). Life as narrative. *Social Research* 71(3), 691-710.
- Bruner, Jerome (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carlson, Gregory (2004). Reference. En: Laurence Horn & Gergory Ward (eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 74-96). Oxford: Blackwell.
- Charmaz, Kathy (2003). Grounded theory. En: Jonathan A. Smith (ed.), *Qualitative Psychology* (pp. 81-110). London: SAGE Publications.



- Charmaz, Kathy (2008). Grounded theory as an emergent method. En: Sharlene Hesse-Biber & Patricia Leavy (eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 155-172). New York: The Guilford Press.
- Corbin, Juliet & Anselm Strauss (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie* 19(6), 418-427.
- De León, Lourdes (2011). Calibrando la atención. Directivos, adiestramiento y responsabilidad en el trabajo doméstico de los niños mayas zinacantecos. En: Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz & Virginia Zavala (coords.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo* (pp. 81-108). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Göncü, Artin (ed.) (1999). *Children's engagement in the world. Sociocultural perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Gergen, Kenneth (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40(3), 266-275.
- Gergen, Kenneth & Mary Gergen (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in Experimental Social Psychology* 21(1), 17-56.
- Gómez, Antonio (2002). *El ch'ak ab'al. Del baldío a la actualidad*. San Cristóbal de las Casas, México: PROIMMSE-IIA-UNAM/IEI-UNACH.
- Granott, Nira (1993). Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: separate minds, joint effort, and weird creatures. En: Robert H. Wozniak & Kurt W. Fischer (eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 183-207). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hernández, César (1974). El adverbio. *Thesaurus* 39(1), 48-67.
- Iida, Masumi, Patrick Shrout, Jean-Philippe Laurenceau & Niall Bolger (2012). Using diary methods in psychological research. En: Harris Cooper, Paul Camic, Debra Long, A. T. Panter, David Rindskopf & Kenneth Sher (eds.), *APA Handbook Of Research Methods In Psychology: Vol. 1. Foundations, Planning, Measures, and Psychometrics* (pp. 277-305). Washington DC: American Psychological Association.

- INEGI (2009). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2012). *Perspectiva estadística Chiapas*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Lakoff, George & Mark Johnson (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lenkersdorf, Carlos (2002a). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Reencuentro* 33, 66-74.
- Lenkersdorf, Carlos (2002b). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Lenkersdorf, Carlos (2003). Otra lengua, otra cultura, otro derecho. El ejemplo de los mayas-tojolabales. En: José Emilio Ordóñez Cifuentes (coord.), *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas* (pp. 17-30). México: UNAM.
- Levine, Robert (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist* 109(2), 247-260.
- Levinson, Stephen (1979). Pragmatics and social deixis: Reclaiming the notion of conventional implicature. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 206-223.
- Levinson, Stephen (2006). Deixis. En: Laurence Horn & Gergory Ward (eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 97-121). UK: Blackwell Publishing.
- Lozano, Antonio (1988). Un análisis del uso de los deícticos en la comunicación verbal. *Revista española de lingüística aplicada* 4, 109-124.
- Luckmann, Thomas (2013). The communicative construction of reality and sequential analysis. A personal reminiscence. *Qualitative Sociology Review* 9(2), 40-46.
- Marcus, Hazel & Shinobu Kitayama (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review* 98(2), 224-253.

- Mills, Jane, Ann Bonner & Karen Francis (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods* 5(1), 25-35.
- Müller, Fernanda (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade* 27(95), 553-573.
- Müller, Fernanda (2012a). Conceptos familiares desde el punto de vista de los niños: un estudio sobre sectores sociales en Porto Alegre, Brasil. *Desacatos* 38, 121-138.
- Müller, Fernanda (2012b). Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação & Realidade* 37(1), 295-318.
- Murray, Michael (2003). Narrative psychology. En: Jonathan Smith (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods* (pp. 111-131). London: Sage.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Romo, José Matías & Martín Plascencia (2012). Recreo escolar, diarios e interacciones. *Memoria de resúmenes. 13 Seminario de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (pp. 312-320). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Smorti, Andrea (2008). La famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del Sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 1, 69-77.
- Warming, Hanne (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood* 18(1), 39-53.